



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Dziecko w świecie lektury

Author: Irena Socha

Citation style: Socha Irena. (2009). Dziecko w świecie lektury. W: K. Heska-Kwaśniewicz (red.), "Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980). T. 2" (S. 127-151). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Dziecko w świecie lektury

IRENA SOCHA

Uwarunkowania lat 1989—2008

Jakość czytelnictwa dziecięcego warunkowana jest tymi samymi czynnikami, które psychologia rozwojowa uznaje za znaczące dla ogólnego rozwoju dziecka, a więc strukturą dziedziczonych genotypu, wpływem środowiska wychowawczego oraz własną aktywnością podmiotu. Gdy na przełomie XIX i XX wieku zaobserwowano występowanie określonych faz rozwoju czytelniczego, odpowiednio do kolejnych stadiów rozwojowych dziecka, oraz uznano konieczność właściwego dla ich specyfiki i celów wychowawczych doboru lektury (Charlotte Bühler, Anieła Szycówna) wyróżniono trzy okresy odpowiadające kształtowaniu się związanych z procesem dojrzewania zainteresowań czytelniczych dziecka: okres baśni, robinsonady i literatury realistycznej. Późniejsze badania psychologiczne kazały uznać, że uwarunkowania rozwojowe wieku nie mają charakteru tak zasadniczego, jak się pierwotnie wydawało; większe znaczenie przypisano czynnikom indywidualnym, różnicującym obcowanie z lekturą w zależności od dynamiki rozwojowej jednostki i środowiska dorastania.

We współczesnej globalnej kulturze masowej dzieci i młodzież traktuje się już nie tylko — jak w kulturach tradycyjnych — jako podmiot czy obiekt oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych, socjalizacyjnych, lecz także jako grupę obecnych i przyszłych konsumentów dóbr. Rozwój zainteresowań, także czytelniczych, jako naturalny proces psychiczny towarzyszący dojrzewaniu dziecka, dokonuje się w polu oddziaływania nie tylko rodziny i szkoły, lecz „zderza się” z siłą mediów, reklamy, mody, oddziałujących obrazowym lub multimedialnym przekazem, łatwiejszym percepcyjnie niż słowo, kształtujących nowe — poza szkołą i rodziną

— środowisko rozwojowe, proponujących inne hierarchie wartości i wzory zachowań. Wpływ „zewnętrznych” wobec bezpośredniego środowiska wychowawczego czynników kulturowych, ujednolicających w skali globalnej obyczajowość, style życia i mentalność, jest — ze względu na masowość, wielokierunkowość, permancję i siłę ich oddziaływania — znacznie bardziej ważący, także dla rozwoju psychicznego, a zwłaszcza dla kształtowania gustów i zainteresowań dzieci i młodzieży, niż było to jeszcze kilkadziesiąt, a nawet kilkanaście lat temu¹. „O współczesnym dzieciństwie myślimy również, że bywa samotne — sam na sam z telewizorem czy komputerem; bardzo pracowite, zapracowane, bo wypełnione, czasem do granic możliwości zajęciami dodatkowymi, które w pojęciu dorosłych są najlepszą inwestycją w przyszły sukces [...]. Dzieciństwo jest krótkie i słabo chronione przez kulturę. Rzeczywistość wirtualna nie ma granic; elektroniczne media wniosły w życie dziecka najtrudniejsze problemy nie jego świata. Kultura masowa uprzedmiotowiła człowieka, a reklamy i dominujący w nich świat ideologii konsumpcji manipulują dzieckiem i dzieciństwem, bo to dobry adres dla biznesu”².

Wejście Polski w roku 1989 w obszar bezpośredniego oddziaływania struktur i treści rynku kultury globalnej przyniosło znaczące zmiany także na rynku książki dziecięcej, a w konsekwencji w zachowaniach czytelniczych młodego odbiorcy. Wzbogacenie oferty repertuarowej przejawiało się między innymi w ogromnej podaży tzw. disneyów. Mianem tym określa się nie tylko teksty będące adaptacją filmowej produkcji tego studia, ale utwory dla młodszych dzieci realizujące pewien standard edytorsko-ilustracyjny, którego wyróżnikiem jest między innymi twarda lakierowana okładka z kolorową ilustracją, duża czcionka tekstu, a przede wszystkim ilustracje utrzymane w tym samym schemacie plastycznym, inspirowanym stylem kreskówek produkcji telewizyjnych i filmowych. Najistotniejszą cechą wyróżniającą ten model jest standaryzacja, powtarzalność kształtu piśmienniczo-edytorskiego oraz dążność do stylowego i estetycznego uproszczenia tekstu i ilustracji, zarówno pochodzących z kręgu tradycyjnej, jak i współczesnej literatury dziecięcej. Dla młodych odbiorców jest to oferta czytelnicza wizualnie atrakcyjna, łatwa w percepcji, bo stylowo „oswojona” — tożsama z językiem wizualnym łatwiejszych w odbiorze przekazów medialnych. Zarazem w swej banalności i przystępności niebezpieczna, bo zastępująca oryginalne artystyczne dzieło literackie i towarzyszące mu twórcze kreacje plastyczne upraszczającą i banalizującą adaptacją. Coraz mniej rozpoznawalną autorsko, gdyż podatną na daleko idące przekształcenia; cechą identyfikującą dzieło pozostają nierzadko tylko nazwy bohaterów lub tytuł³. Miast różnorodności oryginalnych tekstów i rozwiązań plastycznych,

¹ *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie.* Red. J. Bińczyska i B. Smolińska-Theiss. Kraków 2005.

² D. Świerczyńska-Jelonek: *Dziecięce kryteria oceny książki.* W: *Książka dziecięca 1990—2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej.* Red. G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zajac. Warszawa 2006, s. 228.

³ Por. ibidem, s. 229.

dziecko obcuje więc z wszechobecnym i w mediach, i na rynku książki banałem piśmienniczo-edytorskim, utrwalonym też w innych produktach przeznaczanych dla dzieci: filmach, komiksach, gadżetach, zabawkach, sprzętach użytkowych, ubraniach. Książka, stając się jednym z wielu obiektów „przemysłu „dziecięcego”, wpisana w kontekst przedmiotów do użytku i do zabawy, a więc tzw. produktu totalnego⁴, traci poniekąd swoją autonomię, nie uświadamia już odbiorcom odrębności swojej funkcji kulturowej, estetycznej, edukacyjno-wychowawczej.

Konsekwencje tego ujawniają badania pedagogiczne i psychologiczne, wskazujące na malejącą siłę wyobraźni dziecięcej, stereotypowość myślenia coraz młodszych pokoleń, dojrzewających w kontakcie z ustabilizowanymi medialnie wzorami przekazów⁵. Żle rokuje to również dla przyszłego obcowania ze sztuką, dla wychowania odbiorcy i twórcy sztuki, rozumiejącego rozmaite konwencje i style. Oczywiście są na rynku książki dziecięcej i inne, wartościowe propozycje, jednak „disneye” zdobyły w świadomości rodziców rangę wzoru prymarnego i są najczęściej kupowane⁶.

W repertuarze wydawniczym dla młodych odbiorców lat dziewięćdziesiątych i po roku 2000 nastąpiła również wyraźna zmiana struktury: znacznie mniejsza liczbowo produkcja w okresie PRL była jednak bardziej proporcjonalna dla różnych grup wiekowych. Po roku 1990 ponad 2/3 tekstów to utwory dla najmłodszych, nastąpiło wyraźne zubożenie propozycji dla starszych dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Wreszcie wskazać trzeba na dużą ofertę książek elektronicznych, przekazów multimedialnych adresowanych do młodego pokolenia, konkurencyjnych dla tradycyjnej postaci książki, i choć w czytelnictwie także pożądaných ze względu na walory edukacyjne i poznawcze, to jednak kształtujących inne kompetencje odbiorcze i inne wzory zachowań lekturowych niż „kodeksowa” książka literacka.

Sytuacje czytelnicze

Można wyróżnić pięć najważniejszych sytuacji, w których przebiega obcowanie młodych ludzi z książką, które kształtują wzory czytelniczych zachowań, ka-

⁴ M. Zając: *Promocja książki dziecięcej*. Warszawa 2000.

⁵ A. Lepa: *Pedagogika mass-mediów*. Łódź 2000; *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*. Red. M. Bogunia-Borowska. Kraków 2006; *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*. Red. B. Laciak. Warszawa 2003.

⁶ G. Straus, K. Wolff: *Czytanie, kupowanie, wypożyczanie. Społeczny zasięg książki w Polsce w 2004 roku*. Warszawa 2006; D. Świerczyńska-Jelonek: *Lektury młodych warszawiaków*. „Guliver” 1997, nr 5, s. 44.

nony lekturowe i funkcje lektury, a więc miejsce i rolę lektury młodych w kulturze współczesnej: 1) czytania w rodzinie; 2) czytanie w szkole; 3) czytanie w kontekście mediów; 4) czytania w bibliotekach⁷; 5) czytanie jako terapia.

Czytania w rodzinie

Rodzina uznana była zawsze — i w świadomości potocznej, i w naukach o dojrzewaniu i wychowaniu — za pierwsze i najważniejsze środowisko rozwoju dziecka, także czytelniczego. Głównym, rozważanym w tym kontekście problemem był dobór właściwej książki, przede wszystkim literackiej, oraz sposoby obcowania z nią. Wskazywano na wychowawcze i edukacyjne funkcje literatury, na jej znaczenie dla rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i psychicznego dziecka, dla kształtowania się pojęć etycznych i estetycznych oraz dla utrwalania rodzinnych więzi: „Lektura jest źródłem nowych doświadczeń, z jednej strony zaspokaja ciekawość poznawczą dziecka, z drugiej budzi ją i dalej stymuluje. Kontakt z tekstem literackim umożliwia dziecku lepsze zrozumienie siebie samego, swoich rówieśników, innych ludzi. [...] Stwarza warunki do prezentacji postępowania innych i zrozumienia motywów i uwarunkowań działań ludzkich, dając w ten sposób okazję do kształcenia umiejętności wyrażania ocen, opinii i sądów. [...] Kontakt z fikcją literacką rozwija u dzieci wyobraźnię i stymuluje ich kreatywność. Poza tym literatura powinna być wzorem poprawnego stylu i języka, uczyć pięknego wyrażania myśli i uczuć, kształcić umiejętność precyzyjnego wypowiadania się, poszerzać zasób słownikowy dziecka. Dzieci poprzez obcowanie z literaturą dostrzegają sztukę niedopowiedzeń, sugestii, aluzji, uczą się dostrzegać w tekście to, co nie jest napisane wprost, aż dochodzą do umiejętności twórczej interpretacji czytanych utworów”⁸.

Drogą do wychowania przyszłego czytelnika są przede wszystkim „czytania domowe”. Jak świadczą niedawne badania⁹, 64% dorosłych osób pamięta czytanie im książek w dzieciństwie, a połowa z nich (32%) twierdzi, że odbywało się to często. Obecnie 37% badanych, głównie ci, którzy mieli takie doświadczenia w dzieciństwie, realizuje także wobec własnych dzieci projekt kampanii „Cała Polska czyta dzieciom” — codziennego czytania 20 minut dziennie, a kolejne

⁷ Przedstawione w tekście Hanny Langer.

⁸ M. Głoskowska-Sołdatow: *Psychodydaktyczne uwarunkowania doboru lektury dla dzieci 7—10-letnich*. W: *Walory edukacyjne literatury dziecięcej. Ogólnopolskie seminarium organizatorów czytelnictwa dziecięcego. Białystok 11—13 maja 1999*. Warszawa 2000, s. 21—22.

⁹ Realizowane w sierpniu 2007 roku na reprezentatywnej próbie losowej 859 dorosłych Polaków. J. Szczepańska: *Czytamy dzieciom? Komunikat z badań*. www.cbos.pl/SPISCOM.POL/2007/K_132_07.PDF

38% czyni to kilka razy w tygodniu. Aktywność ta maleje, gdy dzieci rozpoczynają naukę szkolną — wówczas codzienne głośne czytanie kontynuuje tylko 21%, lecz niemal połowa badanych (49%) czyni to jeszcze kilka razy w tygodniu, ale tylko do czasu, gdy dziecko zdobędzie umiejętność czytania samodzielnego. Niewątpliwie zapoczątkowana w roku 2000 przez Fundację Zdrowia Psychicznego ABC akcja „Cała Polska czyta dzieciom”, reklamowana w mediach, przyczyniła się w znacznym stopniu do upowszechnienia praktyki czytań rodzinnych. Spośród wspominających swoje dawne dzieciństwo aż 36% nie miało w ogóle doświadczeń głośnego czytania, gdy obecnie stan taki potwierdza tylko 11% osób, a jeśli wliczyć do tej grupy także czytających dzieciom sporadycznie, co najwyżej 25%¹⁰. Co ciekawe, częściej niż chłopcom czytano dziewczynkom i częściej też w roli lektora występuje mama¹¹. Być może i tutaj szukać należy jednej z przyczyn większej aktywności czytelniczej dziewcząt, uwidaczniającej się już na początkowym etapie nauki czytania i różnicującej obraz czytelnictwa młodzieży w starszym wieku szkolnym¹².

Problemem najważniejszym w rodzinnej edukacji czytelniczej jest właściwy dobór książki. Obecnie, przy ogromnej podaży tytułów, a równocześnie wobec znaczącego udziału literackiej tandety w repertuarze, wybór właściwej książki, przed którym stają rodzice, jest kwestią ogromnie trudną. Konieczne są więc działania podejmowane przez placówki edukacyjno-wychowawcze i biblioteki, mające na celu stałe i doraźne doradztwo w tym względzie. Ogromną pomocą służą kanony najlepszych lektur dziecięcych ogłaszane przez krytyków, bibliotekarzy i wydawców. Bardzo cenna jest propozycja Joanny Papuzińskiej — opracowania edytorskiej serii „ksiąg domowych”, które dzięki pomocy przedszkoli i bibliotek dziecięcych mogłyby być popularyzowane wśród rodziców i stanowiłyby szansę spetryfikowania najcenniejszego kanonu dzieciństwa oraz upowszechnienia rodzinnego modelu czytelniczej edukacji¹³.

Ważną instytucją edukacji czytelniczej — zwłaszcza gdy rodzina nie podjęła inicjacji literackiej dziecka — jest przedszkole, w którym dzieci odnajdują półki z książkami i zwykle sięgają po nie samodzielnie, kierując się głównie własnymi upodobaniami. Preferują model disnejowski, a ponadto książki z obrazkami, do kolorowania i encyklopedie dla dzieci, skupiając się na ilustracjach. Uczą się układania książek na półkach i przeglądania ich, choć robią to zwykle chaotycznie, otwierając je w dowolnym miejscu. Przedszkole organizuje głośne czytania odpo-

¹⁰ Ibidem.

¹¹ D. Świerczyńska-Jelonek: *Czytają? Nie czytają? Książka w perspektywie dzieciństwa*. W: *Dziecko i książka. Materiały z ogólnopolskiej konferencji*. Warszawa 2003, s. 74.

¹² Por. przypis 28.

¹³ J. Papuzińska: *Czytania domowe*. Warszawa 1975; Eadem: *Inicjacje czytelnicze*. Warszawa 1981; Eadem: *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa 1996; Eadem: *Księgi pierwsze. Antologie dla dzieci*. W: *Książka i biblioteka w środowisku edukacyjnym*. Red. E.B. Zybert. Warszawa 2002, s. 102—116.

wiednio dobranych tekstów, trwające, w zależności od wieku, od 10 do 30 minut¹⁴. Znacznie większy powinien być udział przedszkola w oddziaływaniu na rodzinę, w doradzaniu rodzicom i dziadkom — jak dobierać książki, jak w domu czytać dzieciom i razem z dziećmi. Współpraca z rodzinami mogłaby owocować też np. udziałem rodziców czy dziadków w przedszkolnych zajęciach i zabawach czytelnicznych, co pozwoliłoby upowszechniać właściwe wzory zachowań, skłaniałoby do kontynuowania edukacji czytelnicznej dziecka w domu.

Czytanie a edukacja

Oprócz istotnego zawsze w tej sytuacji problemu czytelnictwa lektur szkolnych, dyskusji nad ich kanonem oraz powodami ich czytania i nieczytania, w ostatnim 15-leciu zaktualizował się problem nauki czytania i rozumienia tekstów czytanych, czyli tzw. funkcjonalnego analfabetyzmu. Już w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych Polska uczestniczyła w międzynarodowych badaniach sprawności czytania dzieci szkolnych, których wyniki wskazywały na niedostateczną skuteczność szkoły jako instytucji uczącej czytania i potrzebnych do tego kompetencji. Dopiero jednak w latach dziewięćdziesiątych zaczęto na szerszą skalę dostrzegać jeden z najistotniejszych obecnie problemów edukacyjnych, jakim jest potrzeba stałej waloryzacji poziomu sprawności czytania ze zrozumieniem na wszystkich etapach nauczania¹⁵. Ustalono także definicję czytania jako „odbiór tekstu pisanego [...] złożony proces psycholingwistyczny, oparty na dekodowaniu tekstu oraz na interpretowaniu jego treści. Wymaga to od czytającego sprawności językowej na poziomie fonologicznym, morfologicznym, syntaktycznym, semantycznym oraz sprawności poznawczych, głównie w zakresie percepcji wzrokowej, słuchowej, procesów pamięciowych oraz dokonywania operacji umysłowych na poziomie myślenia pojęciowego”¹⁶.

Kwestia funkcjonalnego analfabetyzmu znacznej liczby polskich dzieci, warunkowanego zwykle społecznie¹⁷, stała się bardziej jeszcze zauważalna dzięki mię-

¹⁴ M. Center-Guz: *Zainteresowania dzieci sześciolletnich książką*. Cz. 2. „Poradnik Bibliotekarza” 2005, nr 5, s. 3.

¹⁵ Testy sprawności czytania opracowywano już w okresie międzywojennym, np. Maria Grzywak-Kaczyńska.

¹⁶ G. Krasowicz-Kupis: *Język, czytanie i dysleksja*. Lublin 1997, s. 33; Eadem: *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6—9-letnich*. Lublin 1999, s. 19. Cyt. za: K. Sochacka: *Rozwój umiejętności czytania*. Białystok 2004, s. 17.

¹⁷ J. Kołodziejska: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży. Kilka refleksji*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 6, s. 23—26; R. Dolata, B. Murawska, E. Putkiewicz, M. Żytko: *Jak czytają trzecioklasiści*. W: *Wokół biblioteki. Forum Czytelnicze III*. Warszawa 1996, s. 36—55. W rodzinach inteligenckich, prowadzących świadomą edukację czytelniczną, dotyka on tylko 1,1% dzieci.

dzynarodowym badaniom sprawności czytania 15-letniej młodzieży, podjętym w roku 2000 przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) w 32 krajach¹⁸. Efektywność czytania i rozumienia tekstów, a także pisemnego wyrażania swoich myśli przez dzieci polskie (478 punktów) lokowała się niestety poniżej średniej światowej (499) i była gorsza nie tylko w porównaniu ze skandynawskimi przodownikami, ale i ze środkowoeuropejskimi sąsiadami. Opóźnienia czytelniczej edukacji dostrzegane są już na poziomie nauki wczesnoszkolnej, czyli w klasie trzeciej, gdy dziecko powinno osiągnąć elementarną umiejętność płynnego czytania. Według badań prowadzonych przez Uniwersytet Warszawski w roku 1995, dobrze rozumiało tekst przeczytany 50% dzieci klas trzecich w szkołach warszawskich, 40% w małych miastach i jedynie 25% dzieci wiejskich¹⁹.

Równocześnie obserwuje się ogromny wzrost liczby rejestrowanych w szkołach przypadków dysleksji i innych zaburzeń czytania ze zrozumieniem. Problem nauki czytania i jej efektywności stał się jednym z częściej podejmowanych w naukowym piśmiennictwie psychologicznym, pedagogicznym, językoznawczym i bibliologicznym. Przystąpiono do długo w Polsce oczekiwanych prac nad standardami czytania w szkole na różnych poziomach edukacji, podjęto refleksję nad budową testów sprawnego czytania²⁰.

Syntezę zagranicznych i polskich badań współczesnych, zwłaszcza psychologicznych, ale także lingwistycznych i pedagogicznych, nad rozwojem umiejętności czytania, uwarunkowaniami percepcji pisma, modelami czytania funkcjonującymi w psychologii poznawczej oraz strategiami czytelniczej edukacji przyniosła w ostatnich latach praca Krystyny Sochackiej²¹.

Dziecko rozpoczynające naukę czytania identyfikuje najpierw poszczególne oderwane wyrazy (w drugim semestrze klasy zerowej), z czasem integruje zdanie jako całość znaczeniową (u końca edukacji w zerówce), aż w końcu dochodzi do integracji całego tekstu, odtworzenia jego sensu (od połowy klasy pierw-

¹⁸ J. Kołodziejska: *Rozumieć, co się czyta*. „Poradnik Bibliotekarza” 2005, nr 5, s. 5—7.

¹⁹ R. Dolata, B. Murawska, E. Putkiewicz, M. Żytko: *Jak czytają trzecioklasiści...*

²⁰ M.in.: R. Pawłowska: *Lingwistyczna teoria nauki czytania*. Gdańsk 1993; J. Bałachowicz: *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem*. Warszawa 1988; M. Sobolewska: *Podręcznik do testu „Czytanie” M. Grzywak-Kaczyńskiej*. Warszawa 1988; M. Bogdanowicz: *Integracja percepcyjno-motoryczna, teoria, diagnoza i terapia*. Warszawa 1997; J. Andrzejewska: *Technika czytania uczniów klas młodszych szkoły podstawowej. Przedmiot i metody badań*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego. Bibliotekoznawstwo 1995, z. 19, s. 145—164; B. Roślawski: *Nauka czytania i pisanie*. Gdańsk 1998; T. Patrzalek: *O strukturze testu czytania ze zrozumieniem*. „Polonistyka” 1998, nr 4, s. 202—207; K. Bakula: *Czytanie ze zrozumieniem — kategorie nauczania i sprawdzania*. W: *Kłopotliwy problem — badanie polonistycznych osiągnięć uczniów*. Red. H. Kosętko, Z. Uryga. Kraków 2001, s. 175—190; E. Górniewicz: *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*. Toruń 1995; J. Czarnota-Mączyńska, E. Ratajska-Grochowina: *Jak sprawdzić, czy uczniowie rozumieją to, co czytają?* „Język Polski w Gimnazjum” 2004, nr 4, s. 84—99.

²¹ K. Sochacka: *Rozwój...*

szej)²². Dochodzi wreszcie do rozumienia znaczeń implikowanych, znajdujących się „poza tekstem”, a więc sensu domyślnego, zwłaszcza gdy około 10—11 roku życia doskonalą się umiejętność myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego, w kategoriach teoretycznych i ogólnych. Odpowiadając na pytanie, „co autor chciał powiedzieć”, dzieci nie poprzestają już na poziomie realistycznym, wskazując jedynie najważniejszy wątek opowieści, lecz przechodzą w rozumieniu tekstu do poziomu normatywnego, odkrywając w tych wydarzeniach nowe znaczenia oraz wyprowadzając zasady z nich wynikające. Z czasem będzie to poziom rozumienia normatywno-uogólniający, czyli próba wydobywania pouczenia moralnego — formułowanego niezależnie od konkretnej treści tekstu — dla którego tekst był tylko inspiracją²³.

Zweryfikowane wieloma badaniami polskimi i zagranicznymi wyniki badań poświęconych przebiegowi procesu czytania i uwarunkowaniom jego poprawności mają istotne znaczenie również dla bibliotekarzy praktyków, kierujących procesem czytelnictwa w bibliotekach szkolnych i dziecięcych, zwłaszcza w początkowych latach, czyli w okresie najbardziej znaczącym dla całej edukacji czytelniczej. Okazuje się, że dominującym sposobem czytania — od jego początków w klasie przedszkolnej do połowy lub końca klasy pierwszej — jest strategia analityczna (literowanie), czyli zamiana liter na głoski, a po dokonaniu ich syntezy odczytywanie całości. Równocześnie jednak dzieci stosują już drugą, odmienną strategię czytania (globalną, wizualną), jaką jest zapamiętywanie kształtu całych, zwłaszcza krótkich, wyrazów lub zdań odtwarzanych w całości na podstawie ogólnego wyglądu. Rola tej strategii wzrasta wraz z postępami w nauce czytania, stopniowo w klasie pierwszej. O efektywności czytania na tym etapie decydują jednak zarówno sprawności fonologiczne (słuchowe), wzrokowe, jak i językowe.

Ma to istotne znaczenie dla doboru i wskazania dziecku właściwej książki — im młodsze dziecko, tym elementy zawarte w ilustracji muszą być wyraźniej wyodrębnione konturami i podstawowymi jasnymi kolorami oraz nie mogą być nazbyt liczne (stłoczone). Dzięki temu dziecko może dostrzec obiekty, poszukując odpowiedzi na pytanie stawiane sobie na tym etapie myślenia: „kto to jest” i — z czasem — „co robi”²⁴. Jak wskazują badacze, lepsze wyniki (sprawność) osiągają dzieci w czytaniu tekstów wcześniej sobie znanych z opowiadania lub słuchania, a także bliskich ich życiowemu doświadczeniu, niż tekstów zupełnie nowych. Pytanie więc niezmiernie ważne w kontakcie z najmłodszymi czytelnikami winno dotyczyć ich upodobań i preferencji tematycznych, fabularnych, a także lektur już znanych²⁵. Nic nie stoi na przeszkodzie, by przynajmniej dla doskonalenia czytania swobodnego naśladować eksperyment pedagogiczny podejmowany

²² M. Kliš: *Znaczenie wnioskowania w procesie rozumienia tekstu*. „Psychologia Wychowawcza” 1999, nr 2, s. 97—107. Cyt. za: K. Sochacka: *Rozwój...*, s. 21

²³ J. Bałachowicz: *Kształtowanie...*

²⁴ A. Baluch: *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Warszawa 1987.

²⁵ K. Sochacka: *Rozwój...*, s. 208

za granicą, między innymi w szkołach angielskich — zastępowanie „sztucznych”, jednakowych dla wszystkich elementarzy i podręczników czytania, książkami dowolnie wybranymi przez dzieci²⁶.

Ważne wskazówki wynikają z analizy różnorodnych błędów popełnianych przez dzieci; wraz z postępem umiejętności czytania zmienia się ich natura²⁷. Badacze przyjmują, że błędy w czytaniu, choć będące zwykle symptomem jego nieefektywności, uznać trzeba za naturalne zjawisko rozwojowe, nieodłączne od postępów edukacji czytelniczej. Nie należy więc ganić dzieci je popełniających — zwłaszcza publicznie — ani nie oceniać postępów tylko według liczby błędów. Jeśli dziecko rozumie sens tekstu, nie należy też przerywać toku czytania, gdy popełnia błąd.

Istotną trudnością jest w związku z tym diagnozowanie dysleksji rozwojowej, ponieważ charakter i jakość błędów są podobne, ale w dysleksji mają one charakter uporczywy i długotrwały, są liczniejsze i z czasem się pogłębiają. Wydaje się, że rosnąca ostatnio zawrotnie liczba diagnozowanych przypadków dysleksji nie musi być wiarygodna. Nierzadko przyporządkowuje się jej naturalne błędy towarzyszące rozwojowi czytelniczemu dziecka, czasem będące też rezultatem błędów edukacji czytelniczej szkolnej lub domowej²⁸. Zamiast więc proponować dzieciom przejawiającym trudności rozwoju czytelniczego rozmaite formy pracy wyrównawczej (prowadzone przez bibliotekarzy i nauczycieli, którzy winni przygotować do niej także rodziców), czasem przedwcześnie i błędnie kwalifikuje się je do grona dyslektyków, co nierzadko zwalnia z podejmowania wytrwałych wysiłków reedukacji czytelniczej, przyzwalając na rozbrat z książką. Ważne jest zatem przede wszystkim właściwe diagnozowanie objawów dysleksji, rozpoznawanie natury błędów, co na etapie obserwacji wstępnych podejmować powinni we współpracy nauczyciele, psychologowie, pedagodzy i bibliotekarze szkolni, a na etapie ostatecznej diagnozy — wyspecjalizowani w tym zakresie eksperci.

Innym ważnym aspektem pracy z młodym czytelnikiem, wynikającym z badań nad rozwojem procesów lektury, jest istotny wpływ płci jako czynnika różnicującego osiągnięcia dzieci. Postępy dziewcząt są pod tym względem większe i bardziej różnorodne, gdyż rozwój kompetencji językowych chłopców zaczyna się później i postępuje wolniej, co faworyzuje dziewczynki, zwłaszcza na etapie początkowej nauki czytania i pisanie. Także w późniejszym okresie samodzielnego już czytania utrzymuje się zwykle dominacja dziewcząt, szczególnie w grupie czytelników ak-

²⁶ F. Smith: *Reading*, Cambridge 1978; B. Bettelheim, K. Zelan: *To Teach Reading*, New York 1982.

²⁷ Na początku (przy używaniu strategii fonologicznej, słuchowej) najczęściej występowały: dodawanie i pomijanie *y*, mylenie *b d p g*, nieprawidłowe czytanie liter specyficznych dla języka polskiego, np. mających znaki diakrytyczne. Z czasem, gdy zaczęła przeważać strategia globalna (wizualna), częściej były to inwersje oraz zamiana wyrazów na inne. Stale towarzyszyły czytaniu początkowemu błędy będące rezultatem wpływu wyrazów sąsiednich, upraszczanie grupy spółgłosek, pomijanie części wyrazów.

²⁸ K. Sochacka: *Rozwój...*, s. 216—217; F. Smith: *Reading...*

tywnych, lepiej zapamiętują one również tytuły ulubionych lektur oraz ich treść²⁹. W związku z tym wskazuje się, że kryteria oceny postępów czytania, zwłaszcza na poziomie początkowym, nie mogą być jednakowe, obiektywnie powinny być stosowane odrębne testy sprawności dla chłopców i dla dziewcząt. Bibliotekarze i nauczyciele oraz rodzice powinni uwzględniać płeć, dobierając czy zalecając lekturę (dziewczęta sięgają po teksty literackie objętościowo większe, dłuższe, chłopcy wolą formy krótsze i komiksy). Im niższy etap czytelniczej edukacji, tym bardziej dobór lektury (pod względem tematyki, treści, objętości, ale także ilustracji, wielkości czcionki) powinien mieć charakter indywidualny, wyznaczony nie tylko wiekiem, a płeć dziecka musi być również uwzględniana jako jeden z elementów doboru ten różnicujących.

Nauka czytania trwa — według Milesa Tinkera — do 15. roku życia, gdy dziecko osiąga dojrzałość czytelniczą, którą w dalszych latach edukacji jeszcze doskonalą³⁰. Szybkość czytania, rejestrowana na początkowym etapie wielkością od kilkunastu do kilkudziesięciu słów na minutę, wzrasta na koniec tego okresu do około 200—250 słów na minutę, a sprawność (uwzględnienie ponadto współczynnika rozumienia) lokować się powinna powyżej 70% recypowanych treści³¹.

Na poziomie szkolnej edukacji czytelniczej jednym z istotnych problemów jest kwestia czytania, a coraz częściej nieczytania, lektur zalecanych przez szkołę, wpisanych w program szkolnej edukacji literackiej. Stanisław Bortnowski, porównując znajomość lektury wśród dzieci w szkole połowy lat osiemdziesiątych i po upływie około dziesięciu lat (1992, 1994, 1996) wskazywał na coraz mniejszą aktywność i subordynację uczniów. Podczas gdy w latach osiemdziesiątych lektury czytali niemal wszyscy do tego zobligowani, to w połowie lat dziewięćdziesiątych w szkołach podstawowych lektury czytało od 40% do 60% uczniów (liczba ta zależała od objętości tekstu); z tzw. bryków, czyli różnego typu streszczeń, korzystało, w zależności od tytułu, od 27% do 45%; niektórym badanym film zastępował lekturę (od 1% do 25%); od 7% do 13% z założenia nie czyta i nie korzysta ze środków zastępczych. Odejście od lektur postępowało w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych. Około 30% absolwentów szkół podstawowych w roku 1996 nie przeczytało w czasie pobytu w starszych klasach (od szóstej do ósmej) żadnej książki, nie tylko obowiązkowej lektury. Jeszcze dwa lata wcześniej granicą tej absencji była populacja 14% absolwentów podstawówek i 18% uczniów między 15. a 19. rokiem życia. Zwiększyła się też znacznie liczba czytelników sporadycznie sięgających po książkę, czytających najwyżej 6 tytułów rocznie — w roku 1992 rejestrowano ich przeciętnie 25%, a już dwa lata później aż 40%.

W średnich szkołach licealnych również nastąpił regres. Tylko około 35% uczniów należało w połowie lat dziewięćdziesiątych do grupy systematycznie czy-

²⁹ D. Świerczyńska-Jelonek: *Czytają?...*, s. 75.

³⁰ M. Tinker: *Podstawy efektywnego czytania*. Warszawa 1980.

³¹ J. Jamruszkiewicz: *Kurs szybkiego czytania. Poradnik z zestawem ćwiczeń*. Katowice 2002.

tających szkolne lektury; 23% sięgało jedynie po teksty krótsze, na streszczeniach porzastało niespełna 33%, nic nie czytało około 10%³².

Refleksję teoretyczno-metodyczną nad sytuacją czytań szkolnych przyniosła praca Krystyny Koziołek, inspirowana w poszukiwaniach skutecznego modelu lektury neoarystotelesowską teorią lektury Weina C. Bootha³³. Autorka wskazuje na trudności w kształtowaniu pełnej akceptacji dla lektury szkolnej przez dzieci, zwłaszcza gdy jawi się ona w opozycji do lekkich, łatwych i przyjemnych wartości popkultury, gdy wpisuje się w kontekst represyjnych wymagań i ocen szkoły, jako element „przemocy dydaktycznej”³⁴. W koncepcji Bootha — dowartościowującej, jako nieodłączne, oprócz estetycznego, etyczne przesłanie lektury oraz możliwość traktowania jej jako rodzaju przyjaźni z tekstem (z jego bohaterami, autorem), jako swoistego dialogu dwóch egzystencji: indywidualnego czytelnika i świata przedstawionego w literackim dziele sztuki — znajduje obiecującą, bo atrakcyjną dla uczniów drogę do świata kanonicznej literatury pięknej. „Etyczna korzyść”, według K. Koziołek, powinna być jednym z podstawowych, konkretnych i pozytywnych efektów czytania literatury w szkole. Takie obcowanie z lekturą przypomina wzory odczytań odbiorców spontanicznych, nieprofesjonalnych, pozwala na oceny i odczucia subiektywne, choć nie należy całkowicie zrezygnować z oglądu krytycznego, profesjonalnego, z analizy formalnej³⁵. Jak pisze: „W teorii lektury spod znaku »etyki czytania« chodzi o przełamanie alienacji czytania »prywatnego« i legalne włączenie go w obieg instytucjonalnego dyskursu literatury. [...] Przede wszystkim chodzi o rozpatrzenie związku między moim życiem a czytaniem; o motywacje i konsekwencje lektury w realnym życiu, a następnie o wyzyskanie możliwości tkwiących w literaturze dla budowania modelu »dobrego życia«. [...] I nie mam na myśli jedynie waloru poznawczego lektury. Raczej chodzi o umiejętność wczucia się, powtórzenia refleksji postaci fikcyjnej, wmyślenia się w jej sytuację, los, doświadczenia. Czytanie staje się w ten sposób swoistym praktykowaniem inności”³⁶. Funkcją szkoły jest bowiem nie tylko realizowanie edukacyjnego standardu, wyrażanego w szkolnych programach, lecz przede wszystkim „zmuszanie” do myślenia, do tworzenia, otwierania wyobraźni, rozumienia świata³⁷: „Lektura prowokuje aktywność wyobraźni i sądu, pozwala mi na twórcze bycie z sobą samą, nie czyniąc mnie samotną. Nie waham się stwierdzić, że czytanie jest jednym z podstawowych »ćwiczeń etycz-

³² S. Bortnowski: *Ocena skuteczności szkół w przygotowaniu do uczestnictwa w kulturze literackiej*. W: *Kultura popularna — literatura — książka — rynek. Forum czytelnicze II*. Warszawa 1995, s. 29—30; Idem: *Krótki raport o książkach nieprzeczytanych i tegoż nieprzeczytania przyczynach i skutkach*. „Polonistyka” 1999, nr 9, s. 554—556; M. Hernasowa: *Biała chorągiew nad lekturą*. „Polonistyka” 1999, nr 9, s. 556—558.

³³ W. Booth: *The Company We Keep. An Ethics of Fiction*. Berkeley 1988.

³⁴ K. Koziołek: *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006, s. 11, 13.

³⁵ Ibidem, s. 13, 14.

³⁶ Ibidem, s. 14, 17.

³⁷ Por. ibidem s. 20—21.

nych», które przygotowują mnie na współistnienie i dialog z realnym światem odmienności i różnorodności innych ludzi”³⁸.

Czytanie w kontekście mediów

Współczesne media to sposób uczestnictwa w kulturze, który najczęściej preferują, przed książką, dzieci i młodzież. Pretendują one do zastępowania środowisk wychowawczych, nierzadko przejmując ich role. Wskazuje się na zjawisko „przesunięcia socjalizacyjnego”, czyli przenoszenia funkcji socjalizacyjnych, wychowawczych, należących tradycyjnie do rodziny i szkoły, na media. Wielość przekazów, a co za tym idzie niespójność a nawet sprzeczność proponowanych wartości, norm i wzorów zachowań oraz autorytetów, aksjologiczna schizofrenia powodują, że UNESCO nazywa je „dzikimi środkami” edukacji, które dopiero po odpowiednim przygotowaniu można włączyć w proces edukacyjny³⁹.

Nie można ograniczyć wpływu mediów na młodzież, ważne jest jednak, aby ikonosfera, czyli kultura obrazu, nie wykluczała ani nie ograniczała logosfery, kultury słowa, ale aby wspierając się i dopełniając, współkształtowały one harmonijne, zintegrowane ze względu na przekaz wartości środowisko wychowawcze. Kontakt z logosferą, a więc z książką i czytaniem, powinien poprzedzać obcowanie z przekazami medialnymi. Czytanie bowiem doskonali procesy myślenia, mowę, kulturę języka i pisma, kształtuje wyobraźnię, czyli twórczą postawę odbioru, uczy koncentracji, skupienia uwagi, interpretacji pojęć, a więc aktywności intelektualnej, która jest niezbędna dla selektywnego i krytycznego odbioru przekazów medialnych⁴⁰.

Obraz narzuca się z większą siłą, apeluje raczej do emocji, dlatego „nadmierne obcowanie jednostki z obrazami spłyca w niej myślenie, ogranicza krytycyzm, zniechęca do twórczej refleksji, a także czyni obojętnym wobec liczących się spraw człowieka i świata. Sugestia odbieranego obrazu jest tak głęboka, że jednostka nie jest świadoma, iż obcując z nim, doświadcza zaledwie kopii czy imitacji, a nie oryginału. Przebywając zatem w sferze obrazów, tkwi ona w świecie złudzeń. To z kolei sprawia, że staje się z czasem podatna na oddziaływania propagandowe,

³⁸ Ibidem, s. 22.

³⁹ J. Truskołaska: *Wychować miłośnika książki, czyli czytelnictwo i okolice*. Tychy 2007; J. Condry: *Złodziejka czasu, niewierna służebnica*. W: *Telewizja — zagrożenie dla demokracji*. Warszawa 1996, s. 20—25.

⁴⁰ J. Truskołaska: *Wychować...*, s. 28, 34; De Kerckhove: *Powłoka kultury*. Warszawa 2001; A. Firlej-Buzon: *Stary lek na nowe czasy. Uniwersalny babysitter*. [Konferencja: Biblioterapia w bibliotekach. Zakres, formy, metody. Wrocław 10—11 października 2003] <http://ebib.oss.wroc.pl/matkonf/wroclaw/buzon.php>

a w szczególności manipulację⁴¹. Jak pisze inny badacz: „[...] dzisiejsze mass media, zwłaszcza elektroniczne, nie prezentują obrazu rzeczywistości, ale »rzeczywistość obrazu« i są odpowiedzialne za kształtowanie medialnej świadomości. Ów zbiór fałszywych wyobrażeń o świecie i ludziach, specyficzny świat wartości, przy braku innych alternatywnych źródeł wiedzy i doświadczeń, łatwo może stać się częścią dziecięcej psychiki»⁴². Tym bardziej że młodzież preferuje w mediach masowych programy nie do niej adresowane, przeznaczone dla dorosłych, nierzadko manifestacyjnie odrzucając przekazy „dziecięce”.

Każdy ze środków komunikowania społecznego ma swoją specyfikę. Największy wpływ — i ilościowy, i jakościowy — wywierają obecnie telewizja i komputer (internet). Telewizja występuje w badaniach czytelnictwa lat dziewięćdziesiątych jako dominujący (ponad 80% nastolatków) i preferowany (średnio 40% preferencji) przez uczniów w każdym wieku sposób spędzania pozaszkolnego czasu⁴³; jest także dla nich głównym źródłem wiedzy o rzeczywistości. Dla blisko 63% młodzieży stanowi źródło przyjemności i sposób na nudę, to medium bardziej atrakcyjne niż inne formy rozrywki, dostarczające mocnych wrażeń (ponad 45%), a także odskocznia od codzienności, od świata rzeczywistego (ponad 35%). Dla blisko 30% nastolatków było to główne źródło etycznych wartościowań — wiedzy o tym, co w życiu jest dobre, a co złe. A przecież to telewizja tworzy „kulturę upozorowaną”, atrakcyjny, lecz odległy od rzeczywistości obraz życia, w zetknięciu z którym to prawdziwe wydaje się szare i nudne⁴⁴. Oczywiście, telewizja pełni też funkcje poznawcze i edukacyjne, emituje programy propagujące literaturę i uczestnictwo w kulturze, a także czytanie jako wzór zachowań dzieci i młodzieży. Jednak programy publicystyczne o tematyce społecznej lub kulturalnej, a nawet ambitniejsze, trudniejsze w odbiorze teleturnieje, podobnie jak audycje adresowane specjalnie do dzieci i młodzieży są niechętnie oglądane. Potwierdza to, że młodzież preferuje telewizję także ze względu na łatwość odbioru i dostarczane przyjemności⁴⁵. To jeden z powodów, dla którego książka (preferowana przez 24% uczniów) przegrywa z telewizją, podobnie jak czytanie prasy i chodzenie do teatru. Bardziej popularny od niej jest tylko komputer (60%) i kino. Jak dowodzą badania, skutecznie konkurowałyby z telewizją zajęcia sportowe, gdyby były bardziej dostępne, w pozaszkolnym czasie. Oglądanie telewizji nie wyklucza czytania, jednak jeśli pochłania zbyt dużo czasu, może je ograniczać.

⁴¹ A. Lepa: *Pedagogika mass mediów*. Łódź 2000, s. 183. Cyt. za: J. Truskołaska: *Wychować...*, s. 29.

⁴² P. Kossowski: *Telepokolenie — miejsce telewizji w życiu*. W: *Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat 90*. Red. A. Przecławska, L. Rowicki. Warszawa 2000, s. 80. Dane dotyczą młodzieży w wieku 11—15 lat. P. Kossowski: *Dziecko i reklama telewizyjna*. Warszawa 1999.

⁴³ Oglądaniu telewizji poświęca młodzież około 3 godzin w dni powszednie oraz 5 godzin w niedziele i święta.

⁴⁴ P. Kossowski: *Telepokolenie...*, s. 80; M. Mrozowski: *Między manipulacją a poznaniem*. Warszawa 1991; Z. Melosik: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń 1995.

⁴⁵ *Dzieci a mass media: materiały z ogólnopolskiego seminarium*. Zielona Góra 18—19 września 2001. Red. M. Majewska. Warszawa 2002.

Znacznie poważniejsze są skutki nadmiernego oglądania dla wzoru kultury czytelniczego dziecka, które przyswaja sobie „telewizyjny” obraz świata i towarzyszące mu wzory osobowe oraz wzory myślenia, ale także skłonność do odbioru ułatwionego, do struktur fabularnych już oswojonych dzięki percepcji telewizyjnej. Najważniejszymi mechanizmami wpływu mediów na zachowania są bowiem modelowanie, skłaniające odbiorcę do imitacji zachowań obserwowanych (w tym także agresywnych), oraz formowanie obrazu świata odbiorcy, który z czasem zaczyna postrzegać rzeczywistość tak, jak ukazuje ją telewizja⁴⁶. Gotowe stereotypy oraz przyzwyczajenie do przekazu „łatwego” w odbiorze nie sprzyjają myśleniu analitycznemu i krytycznemu, koniecznemu do obcowania z literaturą piękną.

Podobny charakter ma odbiór wideo, które zdominowało kształt życia kulturalnego młodzieży w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych. Istotną rolę odegrało zwłaszcza jako alternatywa tradycyjnej, papierowej postaci lektury, upowszechniając filmowe, zastępcze z nią obcowanie. Do spadku jego popularności i znaczenia już w połowie lat dziewięćdziesiątych przyczyniły się przemiany programów telewizyjnych, coraz większa oferta repertuarowa wielu stacji komercyjnych, także rozwój telewizji satelitarnej i kablowej, emitujących te same filmy, bez wysiłku docierania do nich.

Komputer, otwierający świat przekazów obecnych w sieci, jest obecnie dostępny dla większości dzieci (około 71%), korzystających z niego codziennie lub kilka razy w tygodniu, przy czym blisko 48%, przeważnie chłopców, obcuje z nim ponad 2 godziny dziennie. Niestety, większość z nich preferuje głównie „agresywne” gry komputerowe, choć korzystają również z programów edukacyjnych oraz gier logicznych i strategicznych, wyrabiających refleks oraz umiejętność wnioskowania⁴⁷. Niebezpiecznym skutkiem komputerowej agresji, jak też tzw. głębokiego zanurzenia w przestrzeni wirtualnej, jest odwrócenie czy zubożenie emocjonalne, potrzeba stałego wzmacniania bodźców wywołujących emocje⁴⁸. Jednak ponad połowa badanych uczniów szkoły podstawowej w Lublinie, korzystających aktywnie z komputera, dużo czytała. Byli to głównie ci, dla których stanowił on narzędzie edukacji, zaspokajał funkcje poznawcze, a wyższe wykształcenie rodziców gwarantowało im wsparcie we właściwym, kontrolowanym wykorzystaniu tego medium⁴⁹.

Większość badaczy problematyki pedagogiki i psychologii mediów w środowisku wychowawczym wskazuje na podstawowy warunek skutecznego ich wykorzystywania, jakim jest właściwe przygotowanie do odbioru: „Pedagodzy powinni się skupić na projektowaniu i realizowaniu nowoczesnej edukacji medialnej, która przygotowywałaby do funkcjonowania w świecie wielu mediów [...]. Potrzebna jest nowoczesna edukacja kulturalna, dopuszczająca równoprawność kultury sło-

⁴⁶ S. Dylak: *Sceny przemocy w mediach a zachowanie dziecka*. W: *Dzieci a mass media...*, s. 11–28.

⁴⁷ J. Truskołaska: *Wychować...*

⁴⁸ S. Dylak: *Sceny przemocy w mediach...*

⁴⁹ J. Truskołaska: *Wychować...*, s. 37.

wa mówionego i pisanego oraz kultury obrazu w różnych postaciach”⁵⁰. Taka tylko edukacja czytelniczo-medialna — a nie wyłącznie medialna, „ekranowa”, jaką się dziś często proponuje, wykluczając „tradycyjne” czytanie⁵¹ — przygotuje do korzystania z różnorodnych dróg przekazu, gatunków i poetyk, zarówno do czytania źródeł informacji, jak i do obcowania z literaturą piękną. Przy tym drogi te nie będą dla siebie konkurencyjne, ale komplementarne. Korzystanie z mediów elektronicznych i z sieci wzbogaci recepcję tekstu literackiego, a zwłaszcza zachowania odbiorcze, sprzyjając tworzeniu się publiczności zintegrowanej oraz wspólnotowej wymianie doświadczeń. I odwrotnie — obcowanie z literaturą piękną nie przeszkodzi, a raczej pomoże, efektywnemu i celowemu korzystaniu z innych technologii i przekazów.

Czytanie jako terapia

Biblioterapia, jako dziedzina wiedzy kształtującej się na interdyscyplinarnym pograniczu psychologii, medycyny, bibliotekoznawstwa, pedagogiki oraz jako dziedzina działalności praktycznej, zdobywała sobie miejsce w Polsce od połowy lat sześćdziesiątych, gdy rozwój psychiatrii i psychologii humanistycznej (między innymi prace Antoniego Kępińskiego, Kazimierza Dąbrowskiego) oraz idei medycyny holistycznej, wprowadzanej pioniersko w praktyce medycznej za sprawą prof. Juliana Aleksandrowicza w II Klinice Chorób Wewnętrznych w Krakowie, stworzyły przyjazny klimat dla jej rozwoju. Dziś czytanie, podejmowane jako czynność terapeutyczna — nie tylko w szpitalach, jako metoda współleczenia chorób somatycznych (biblioterapia kliniczna), ale także we wszystkich placówkach organizujących czytelnictwo (biblioterapia wychowawcza) — uznaje się za ważną płaszczyznę realizacji potrzeb czytelniczych. Stawia się przed nim trzy podstawowe cele: terapeutyczno-rewalidacyjny, dydaktyczno-wychowawczy i profilaktyczny⁵². Od czasu powołania pod patronatem Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich Ośrodka Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych przy Wojewódzkiej Bibliotece Publicznej i Książnicy Miejskiej w Toruniu oraz tamże Fundacji Literatury Łatwej w Czytaniu (1991), wydającej książki przygotowane odpowiednio dla dzieci

⁵⁰ P. Kossowski: *Telepokolenie...*, s. 87; Por. J. Truskolaska: *Wychować...*, s. 149.

⁵¹ Coraz liczniejsze podręczniki edukacji medialnej dla różnych typów szkół pomijają — o czym informuje już tytuł — „klasyczną” edukację czytelniczą, traktując edukację medialną jako odrębną, bez potrzeby odwoływania się do „papierowego” antenata. Tymczasem, jak dowodzą badacze kultury współczesnej, charakterystyczne dla niej jest współwystępowanie i komplementarne współużytkowanie wielu różnych kanałów i narzędzi komunikacji, dlatego też mówi się o zjawisku metaczytelnictwa (*meta-reading*).

⁵² J. Jedynak: *Wybrane zagadnienia z terapeutycznej funkcji czytelnictwa*. W: „Prace Pedagogiczne”. T. 4. Red. J. Baran. Kraków 1983.

umysłowo upośledzonych, problematyka biblioterapii zyskała na gruncie polskiego bibliotekoznawstwa podstawy metodyczne i ukształtowała narzędzia pracy z dziećmi chorymi (adnotowane poradniki bibliograficzne książek, które mogą być wykorzystane w różnych sytuacjach terapeutycznych przez chorych, ich rodziców i bibliotekarzy)⁵³.

Znaczącym nurtem, jaki ukształtował się zwłaszcza w ostatniej dekadzie, jest oddziaływanie za pośrednictwem bajek terapeutycznych. Od dawna uważano, że baśń (Ch. Bühler: *Das Märchen und die Fantasie des Kindes*, 1917) odgrywa szczególną rolę psychoterapeutyczną w procesie dorastania i dojrzewania, a psychoanalityczne diagnozy Bruno Bettelheima oraz prace innych badaczy ten fakt potwierdziły⁵⁴. Rolę terapeutyczną wyznaczano jednak głównie literaturze pięknej, a zwłaszcza baśniom ludowym i poezji. W ostatnich kilku latach stworzono nowy kierunek terapii, posługując się baśnią specjalnie przygotowaną dla określonej sytuacji terapeutycznej, mającą na celu obniżenie poziomu lęków różnego typu i pochodzenia, coraz częściej diagnozowanych u dzieci, np. związanych z obawą przed porzuceniem czy z kształtującym się w określonej sytuacji wychowawczej poczuciem mniejszej wartości. Tworzy się w tym celu bajki: relaksacyjne, psychoedukacyjne i psychoterapeutyczne, stosowane w konkretnych, indywidualnych sytuacjach lękowych⁵⁵. Oprócz odgrywania właściwej im roli psychoterapeutycznej kształtują one niewątpliwie sytuację sprzyjającą rozwojowi czytelnictwa. Preferują, co prawda, tylko jedną z wielu funkcji lektury (terapeutyczną), ale uczą trwałego obcowania z tekstem, przyjaźni z nim, przygotowują do często występującego w okresie młodzieńczego dojrzewania traktowania lektury jako powiernika, czyli jako tzw. książki wyjątkowej⁵⁶. Rodzą się jednak i pewne obawy, przede wszystkim: czy preferencja funkcji jednego typu nie wpłynie na harmonijne z książką obcowanie i efektywne jej wykorzystanie w innych sytuacjach czytelniczych; czy teksty „preparowane” na potrzeby określonych działań terapeutycznych, gdy drugorzędna jest jakość estetyczna, a więc *stricte* literacka, a pierwszorzędna staje się skuteczność terapii, nie zaburzają właściwego rozwoju czytelniczego, jaki umożliwia obcowanie z wysoką literaturą piękną — z różnymi jej gatunkami i osobowo-

⁵³ Np. M. Kierył, M. Skarżyńska: *Literatura i muzyka dla osób ze schorzeniami serca i układu krążenia. Poradnik*. Toruń 1993; *Jak pomóc rodzicom dzieci niepełnosprawnych. Poradnik bibliograficzny*. Oprac. A. Tuleya. Toruń 1994.

⁵⁴ B. Bettelheim: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniu i wartościach baśni*. Warszawa 1985 („[...] żadna »literatura dziecięca« (poza nielicznymi wyjątkami) nie może się równać — jeśli chodzi o wzbogacenie wewnętrzne i przyniesienie satysfakcji, i to zarówno w przypadku dzieci, jak i dorosłych — z wywodzącą się z folkloru baśnią”); O. Tokarczuk: *Muminki. Droga do dojrzałości*. Wałbrzych 1994; C.S. Pearson: *Nasz wewnętrzny bohater*. Poznań 1995; N. Frye: *Archetypy literatury*. W: *Współczesna teoria badań literackich za granicą*. Oprac. H. Markiewicz. T. 2. Kraków 1972, s. 281—300. D. Danek: *Sztuka rozumienia. Literatura i psychoanaliza*. Warszawa 1997.

⁵⁵ D. Brett: *Opowiadania dla twojego dziecka*. Gdańsk 1998; M. Molicka: *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*. Poznań 2002.

⁵⁶ K. Czarnecki: *Rola lektury w życiu czytelnika*. Katowice 1968.

ściami artystycznymi. Wobec braku reprezentatywnych badań czytelnictwa, które rozstrzygnęłyby te wątpliwości, bezpieczną i owocną drogą wydaje się nie tyle tworzenie bajek o przeznaczeniu terapeutycznym⁵⁷, ile opracowanie pod tym kątem dotychczasowej literatury pięknej dla dzieci i młodzieży. Sądzę, że odpowiedni, szeroki wybór tekstów literackich czy ich fragmentów, dobranych ze względu na spodziewane efekty terapeutyczne, wydanych w jednym lub kilku tomach znaczącej serii edytorskiej, pozwoliłby nie tylko multiplikować sytuacje oddziaływania terapeutycznego (także w domu, w szkole), ale dzięki harmonii warstwy estetycznej i znaczeń terapeutycznych (której typowym bajkom terapeutycznym często brakuje)⁵⁸ wzmocniłby to oddziaływanie.

Jak czytają

Obraz czytelnictwa dzieci i młodzieży w ostatnich blisko 20 latach utrwalał się w licznych, lecz głównie regionalnych i lokalnych w swym zasięgu badaniach. Ujawnia on cechy trwałe i niezmiennie, wynikające z psychologicznych prawidłowości rozwoju, ale także postawy i zachowania nowe, warunkowane specyficznością środowiska kulturowego i cywilizacyjno-technologicznego. Liczne opracowania przynoszą wykazy tekstów i autorów w różnym wieku najpoczytniejszych bądź najczęściej kupowanych. Istotniejsze dla zrozumienia są jednak interpretacje ujawniające generalne, znaczące zjawiska w dziedzinie postaw i wyborów lekturowych współczesnych dzieci i młodzieży oraz kierunek przyszłego ich rozwoju.

Dzieciom w wieku przedszkolnym lekturę dobierają rodzice i wychowawcy, ale uczestniczy w tym również dziecko, które dzięki pokrewieństwu tematów i bohaterów znanych z odbioru medialnego potrafi wcześniej formułować swoje oczekiwania. Około 10. roku życia wybory stają się samodzielne, choć czasem towarzyszą im porady rodziców lub rodzeństwa⁵⁹.

Już w połowie lat dziewięćdziesiątych dostrzec można było zjawisko wypierania tekstów oryginalnych, a więc estetycznie kompletnych, przez różnego rodzaju przeróbki i adaptacje. Zjawisko to jest charakterystyczne dla współczesnej

⁵⁷ Poza wyjątkowymi sytuacjami diagnostycznymi, wymagającymi specjalistycznie ukierunkowanych działań.

⁵⁸ Tendencja terapeutyczna, a więc pragmatyczna, górująca nad warstwą estetyczną, sprawia, że tekst wyraźnie uwidacznia swoje „szycia”. Powoduje to m.in. szybkie „zużywanie się” tekstu, jego czytelniczszej atrakcyjności.

⁵⁹ D. Świerczyńska-Jelonek: *Czytają?...*, s. 233.

kultury popularnej, będącej kulturą swoistego „przekładu” semiotycznego⁶⁰. Jego rezultatem było ukształtowanie się tzw. produktu totalnego, w którego kontekście literatura, jako tekst i przynależne mu wzory zachowań odbiorczych, traci swoją odrębność. Także bohater literacki nie jawi się już jako taki, ale jako bohater globalnej kultury masowej rozmaitego rodowodu: medialnego, filmowego, literackiego, mityczno-legendarnego⁶¹. To pomieszanie kształtów literackich i rodzajów opracowań edytorskich, a także sytuacji obcowania z tekstem literackim (czy tylko proveniencji literackiej) sprawia, że badanie czytelnictwa najmłodszych, o czym rzadko się pamięta, stawia badacza przed istotną trudnością metodologiczną: w jakiej mierze relacje dzieci pozwalają ustalić, czy obcowały one z tekstem oryginalnym, literackim, czy z przeróbką „medialną”, czy rzeczywiście znają Kubusia Puchatka, czy tylko „disneya” takiej proveniencji. Może to być powodem pewnych sprzeczności lub niejednoznaczności, jakie jawią się w prezentowanych rezultatach czytelnictwa ankiet. Wskazują one na znaczny udział klasyki w czytelnictwie najmłodszych, liczebną przewagę w jego repertuarze lektur dziadków i rodziców, niewielką zaś liczbę tytułów współczesnych, wydanych po roku 1990⁶². Równocześnie ogólnopolskie badania czytelnictwa dorosłych i dzieci wskazują na coraz większy udział w nim „disneyów” (a więc różnego typu adaptacji, często bardzo odległych od literackiego wzorca, nierzadko bliższych przekazowi filmowemu) w końcu lat dziewięćdziesiątych i w dekadzie następnej, potwierdzony coraz większą liczebnością takich tytułów w repertuarze wydawniczym (powstanie licznych spółek autorskich specjalizujących się w edycjach adaptacyjnych i liczne przekłady tego typu z języków obcych)⁶³. Czy tego rodzaju adaptacje klasyki można kwalifikować do tradycji literackiej czy raczej do tworów współczesnej popkultury? Badając czytelnictwo najmłodszych nie można więc poprzestać na rejestrowaniu znanych dzieciom tytułów i autorów czy bohaterów, ale dostrzegać trzeba przede wszystkim konteksty sytuacji lektury i dominujące w nich typy edycji (czy nawet szerzej — formy utrwalania) komunikatów literackich i paraliterackich, rodzinne środowiska czytelnicze (pod kątem wykształcenia: niższe — przewaga adaptacji i przeróbek, wyższe — trwanie kanonu tradycji kulturowej i tradycji czytań rodzinnych) oraz inne współkształtujące środowiska czytelnicze (przedszkole, biblioteka dziecięca). Inaczej mówiąc, diagnozy zainteresowań czytelniczych, stawiane według kryterium wyboru lektury i autora, trzeba uzupełnić badaniami wyborów repertuarowych (tematyki, serii, edycji) i przypisanych im czytelniczych funkcji. Dopiero w tym wymiarze — a nie w samych wyborach autorsko-tytułowych, po-

⁶⁰ I. Socha: *Polskie przekłady dla dzieci i młodzieży w latach 90*. W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Red. J. Papużyńska i G. Leszczyński, Warszawa 2002, s. 205—215.

⁶¹ D. Świerczyńska-Jelonek: *Czytają?...*, s. 229—230; M. Zajac: *Promocja...*

⁶² D. Świerczyńska-Jelonek: *Dziecięce kryteria...*, s. 227—244.

⁶³ Eadem: *Lektury młodych warszawiaków...*, s. 44—50; Zob. I. Socha: *Polskie przekłady...*, s. 211—212.

zostających nadal w dużym stopniu pod wpływem tradycji — ujawnia się „mentalność medialna” i jej oddziaływanie na zachowania czytelnicze młodzieży.

Danuta Świerczyńska-Jelonek, podejmująca refleksję nad kryteriami wartościowania, którymi posługują się dzieci różnych poziomów wieku, oceniające książki, dostrzega niebezpieczeństwo małego udziału w czytelniczym repertuarze lektur najnowszych, z ostatnich kilkunastu lat, „literatury tworzonej z myślą o wrażliwości i sprawach dzieci rosnących tu i teraz...”. Dominuje natomiast, jak zauważa, czytelniczy model tradycji, czyta się książki znane rodzicom i dziadkom, co — z jednej strony — jest cenne ze względu na proces zakorzeniania w tradycji literackiej i kulturowej oraz tworzenie się więzi międzypokoleniowej. „Ale — z drugiej strony — brak odbicia prawdziwego świata dziecka, odczuwanego, przeżywanego, istniejącego realnie, namacalnie, spycha literaturę dziecięcą do skansenu kultury”⁶⁴. Wydaje się, że niebezpieczeństwo banalizacji i znudzenia dotyczy również, w jeszcze większym stopniu, biegunowo odmiennego — popularnego modelu czytania najmłodszych, w którym zamiast oryginałów dominują teksty skrócone i adaptowane.

Wśród nastolatków repertuar jest bardziej różnorodny („zawiera zarówno książki młodzieżowe, dziecięce, jak i te z adresem dorosłym; klasykę polską i światową, pielęgnowaną na ścieżkach szkolnej edukacji literackiej; marniutki sezonowe »czytadelfka«, promowane przez fakt wydania w dobrze oznakowanej serii, polecane przez rówieśników”⁶⁵), a wybory są bardziej samodzielne, choć nadal niezbyt bogaty jest udział tekstów współczesnych — z utworami Siesickiej i Musierowicz, a spośród obcych Whartona. Poszukiwane są przede wszystkim teksty przenoszące w świat marzeń i wyobraźni, o silnej ekspresji emocjonalnej, sprzyjające lekturze empatycznej, a także stanowiące miłą rozrywkę w czasie wolnym. Zainteresowanie wciąż budzi temat narkomanii, z trwałymi bestsellerami tej tematyki, jakimi od lat pozostają *Pamiętnik narkomanki*; *My, dzieci z dworca ZOO* oraz nowsza *Hera, moja miłość*. Motywy poznawcze i wychowawcze, choć znacząco obecne, nie są pierwszoplanowe. Stałość upodobań czytelniczych gimnazjalistów wynika w znacznej mierze ze stałości potrzeb psychicznych, rozwojowych okresu dojrzewania, ale świadczy również „o niezmienności, tradycyjalizmie oferty literackiej promowanej przez biblioteki i szkołę. Dowodzi słabego rozeznania współczesnego rynku książki [...]”⁶⁶.

Ciekawym problemem badawczym byłaby znajomość oraz oddziaływanie kanonu czy kanonów upowszechnianych przez środowiska opiniotwórcze. Po roku 1980, kiedy warunki polityczne umożliwiły po części weryfikację i wzbogacenie ustalanych dotychczas ministerialnie i ideologicznie projektów dziecięcego czytelnictwa, ukazały się wykazy książek spoza lektury obowiązującej, które stale powinny być dostępne dzieciom w bibliotekach publicznych, proponowane przez

⁶⁴ D. Świerczyńska-Jelonek: *Dziecięce kryteria...*, s. 232.

⁶⁵ Ibidem, s. 240.

⁶⁶ Ibidem, s. 239.

Bibliotekę Narodową i przez Instytut Programów Szkolnych⁶⁷. Koniec wieku stał się okazją do stworzenia uniwersalnego kanonu, wybranego — dzięki plebiscytom prasowym i bibliotecznym oraz dzięki współpracy Porozumienia Wydawców pod patronatem Biblioteki Narodowej — przez ponad 7000 osób⁶⁸. Swoisty kanon — Złotą Listę książek do głośnego czytania dzieciom, według kategorii wieku, opracowała również Fundacja ABC XXI, inicjator kampanii „Cała Polska czyta dzieciom”, i udostępniła na swej stronie internetowej. Ogłasza się także kanony indywidualne, eksperckie oraz biblioteczne⁶⁹. Funkcję kanonu pełnią również listy książek nagradzanych i wyróżnianych, np. Lista Honorowa Nagrody im. H.Ch. Andersena. Problem w tym, by listy lektur kanonicznych były powszechnie znane, dostępne rodzicom w każdej bibliotece szkolnej, publicznej czy dziecięcej, by prowadziły do praktykowania czytań domowych, ale również inspirowały nastolatków do samodzielnej przygody czytelniczej.

Zjawiska specyficzne i nowe w czytelnictwie dziecięco-młodzieżowym ostatnich kilkunastu, a zwłaszcza ostatnich 10 lat nie są jeszcze w pełni rozpoznane, co, jak sądzę, wynika z dominującej nadal w badaniach wskazanej już generalnie opcji „autorsko-tytułowej”, a nie „repertuarowo-funkcjonalnej”, która skupiałaby się wokół modeli repertuarowych i ich funkcji, a tym samym wokół różnorodności obiektów czytelniczych (literackich i edytorskich zarazem). Tym bardziej że kontekst różnorodnych komunikatów współczesnej kultury medialnej, niwelującej granice niedorobłości i dorosłości, zdaje się zacierać siłę wieku jako czynnika różnicującego wybory, podobnie jak skłania nierzadko ku zachowaniom naśladowczym, typowym i standardowym. Brak także badań umożliwiających rozpoznanie recepcji tekstu dziecięcego nie tylko w jego wymiarze tekstowym, literackim, ale równocześnie plastycznym i edytorskim, pozwalających opisać swoisty dla młodego czytelnika proces odbioru integralnego. Podobnie jak nie potrafimy zdiagnozować jeszcze zjawiska metaczytelnictwa dziecięcego, odnoszącego się do równoczesnego odbioru (w jakim stopniu komplementarnego, a w jakim konkurencyjnego?) tekstu zapisanego różnymi językami w wielu środkach przekazu, odbioru, który można by nazwać konwergencyjnym.

We współczesnej kulturze masowej coraz wcześniej, w zależności od kulturalnego potencjału, jakim dysponuje środowisko dorastania, czytelnictwo dziecięce lokowane jest w granicach określonego obiegu książki: wysokiego (teksty wysokoartystyczne oraz towarzyszące im kulturowe, przede wszystkim edukacyjne,

⁶⁷ Wykaz dzieł z literatury pięknej przeznaczonych do księgozbiorów bibliotecznych szkół podstawowych, średnich i zasadniczych zawodowych wzbogacających zestaw lektur szkolnych. Oprac. R. Warchoł. Warszawa 1988.

⁶⁸ P. Dobrołęcki: „Kanon książek dla dzieci i młodzieży”. W: *Dziecko i książka...*, s. 46—49; *Kanon książek dla dzieci i młodzieży*. „Nowe Książki” 2002, nr 3, s. 17.

⁶⁹ Np. G. Leszczyński: *Skandalicznie subiektywny kanon na początek wieku*. W: Idem: *Magiczna biblioteka. Zbójcekie księgi młodego wieku*. Warszawa 2007; *Kanon Biblioteki Raczyńskich w Poznaniu*. W: Idem: *Magiczna biblioteka...*, s. 169—170.

wychowawcze i estetyczne funkcje lektury) lub popularnego (teksty popularne, preferowana funkcja ludyczna). Na coraz „niższym” etapie czytelniczych doświadczeń dokonuje się, a czasem rozstrzyga wybór dalszej drogi obcowania z tekstami i z literaturą czy piśmiennictwem w ogóle. Ujawniają się więc grupy czytelnicze elitarne, jak np. wśród warszawskich licealistów i gimnazjalistów, oraz masowe⁷⁰. Oczywiście, młodzież powinna korzystać z różnych obiegu, poznawać różne funkcje i różne sytuacje lektury, jednak nie może się ograniczać, w dzieciństwie i tym samym na przyszłość, do jednego „łatwiejszego” obiegu, głównie wskutek niedostatecznych kompetencji i niewłaściwego wyboru książki, a także braku pomocy dorosłych.

Dostrzegam, choć nie w pełni jeszcze rozpoznany zjawiskiem w czytelnictwie młodych jest niewątpliwie rosnący udział *fantasy*, której recepcja, zderzona z kontekstem przekazów medialnych, nie pozostaje — z jednej strony — bez wpływu na przewartościowanie znaczeń i funkcji klasycznej baśni, a z drugiej — znacznie przedłuża w dorosłość okres obcowania ze światem baśni, utrwała, choć także nieco modyfikuje, styl odbioru dla niej właściwy. Tradycyjna dynamika czytelnictwa, a więc rychłe przechodzenie od baśni ku tekstom przygodowym i beletryzacji popularnonaukowym o dużej wartości poznawczej, a potem ku powieściom psychologiczno-obyczajowym, ulega ujednoliceniu i spowolnieniu: młody człowiek zamiast poznania wielu tematów, konwencji i stylów, rozwijających jego kulturowe i literackie kompetencje, pozostaje dłuższy czas w świecie baśni dla dorosłych i jej schematów. Obcując z jedną konwencją stylowo-gatunkową, multiplikowaną przez kontekst doświadczeń filmowo-medialnych, takich kompetencji w pełni nie rozwinię. Natomiast wartościowe a swoiste dla tego czytelnictwa są nowe typy więzi publiczności zintegrowanej, jaka tworzy się w związku z recepcją fantastyki (nie tylko *fantasy*): kluby fanów, fora i blogi internetowe, fanzyny, naśladowanie literackiego świata, np. inscenizacje tekstów itp.⁷¹ W ogóle problem stylów odbioru, kształtowania się nowych, „wspólnotowych” wzorów zachowań czytelniczych w środowiskach czytelniczych dzieci i młodzieży zasługuje na wnikliwszą uwagę.

Innym charakterystycznym zjawiskiem modelującym współczesne zachowania czytelnicze oraz uczestnictwo młodzieży w kulturze są „książki zbójce”, podejmujące tematy tabu, tradycyjnie nieobecne w piśmiennictwie adresowanym do najmłodszych⁷². Niewątpliwie przyczyniły się one nierzadko do wzbogacenia repertuaru książki dziecięcej, do ukształtowania nowego plastycznie i edytorsko,

⁷⁰ Z. Zasacka: *Co czytają gimnazjaliści*. W: *Dziecko i książka...*, s. 82—91; K. Wolff: *U progu liceum. Czytelnictwo licealistów warszawskich*. Warszawa 2002; G. Straus: *Młody czytelnik wobec literatury, czyli sztuka lektury i konsumpcja w czytelnictwie uczniów*. W: *Literatura — piśmiennictwo — biblioteki. Forum czytelnicze VIII*. Warszawa 2002.

⁷¹ Por. A. Bałuch: *Od ludus do agora. Rozważania o książkach dla dzieci i młodzieży i o sposobach lektury, które wiodą od zabawy do poważnej rozmowy o literaturze*. Kraków 2003, s. 86 i n.

⁷² G. Leszczyński: *Magiczna biblioteka...*

często emocjonalnie i estetycznie poruszającego, stylu ilustracji. Wprowadziły w obszar literatury dziecięcej mroczną stronę życia, co, niestety, odzwierciedla prawdę o rzeczywistości ostatniego wieku, który okazał się nie tylko wiekiem dziecka, ale i wiekiem niespotykanych dotąd w takiej skali aktów przemocy wobec dzieci. Jednak dostrzec trzeba również poważne zagrożenia towarzyszące temu zjawisku literacko-wydawniczemu, zwłaszcza gdy u źródła takich przekazów są nie cele estetyczne i wychowawcze, ale moda, zysk wydawcy czy manipulacja mentalna, będąca często tego zysku motywem. W związku z tym na powrót podjąć trzeba kwestie aksjologiczne — wartościowania piśmiennictwa i książki dla młodego odbiorcy. Temat dzieci niegrzecznych obecny był od zawsze w piśmiennictwie dla najmłodszych i dorastających, wpisywano go jednak zwykle w dydaktyczną funkcję pouczania przez kontrast i porównanie. Na przełomie wieków dopiero przyznano mu rolę przede wszystkim zabawową, odrywając od powinności jednoznacznego wartościowania⁷³. Coraz wyraźniejsza obecność „antytematów” i „antybohaterów” w popularnym piśmiennictwie dla najmłodszych (horrorów, tekstów grozy, obrazów walki, przemocy i agresji, pornografii, postaw nieetycznych), tym silniej oddziałujących, że tworzących wyraziste cykle⁷⁴, ma wiele przyczyn. Jedną z nich jest niewątpliwie wpływ poetyki gier komputerowych, w których ważna okazuje się akcja i działanie, dynamizacja napięcia, a w konsekwencji — potrzeba stałego wzmacniania bodźców, które w kontekście oddziaływania atrakcyjniejszych wizualnie mediów szybko banalizują się i tracą moc ekspresji. Literatura w obawie przed utratą swej pozycji coraz częściej konkuruje pod tym względem z mediami.

Wartości (literacko-estetyczne, dydaktyczno-edukacyjne, językowe, etyczne, kulturowe) uznawano za nieodłączne od estetyki i pragmatyki literatury dziecięcej, co wiązało się z jej funkcją socjalizacyjną, wychowawczą oraz z faktem wyboru tekstów przez dorosłych. Przyznanie pierwszeństwa upodobaniom dziecka, ewolucja od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej, osłabiła ów etyczno-dydaktyczny imperatyw, a coraz częstsza współcześnie zgoda na obecność w czytelnictwie dziecięcym antywzorów niemal zdaje się wykluczać jego potrzebę. Trafnie pisze G. Leszczyński: „Modne jest dziś burzenie autorytetów, destrukcja domu, modny, wyolbrzymiony przez nasz postmodernistyczny nihilizm, bunt. Podsycając młodzieżnią niezgodę, literatura zostawia odbiorcę w krainie mroków i samotności. Niepodobna rozpoznać własnego wnętrza, jeśli młodość musi sobie radzić bez przewodników, bez mędrców, którzy zostali skompromitowani, bez nauczycieli, którzy nie mają już czego nauczać. W świecie, w którym nie ma punktów orientacyjnych, może panować jedynie chaos”⁷⁵. Tym bardziej że często ostatecznym

⁷³ M. Jonca: *Enfants terribles. Dzieci złe, źle wychowane w literaturze polskiej XIX wieku*. Wrocław 2005.

⁷⁴ Por. W. Wróblewska: *Postmodernizm we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży*. W: *Książka dziecięca...*, s. 101—116.

⁷⁵ G. Leszczyński: *Magiczna biblioteka...*, s. 111.

kryterium przesądzającym o recepcji i oddziaływaniu książki jest nie tylko sama jej treść, lecz to, jak owa treść wpisuje się w kulturowy kontekst oraz jakich w tym kontekście nabiera znaczeń dodatkowych⁷⁶.

Współczesna krytyka literacka, waloryzująca książkę dziecięcą, jest niejednomyślna: ta pisana „z perspektywy” potrzeb młodego odbiorcy nierzadko unika wartościowań wychowawczo-dydaktycznych, cenione są, oprócz estetycznych, takie walory, jak: pobudzanie kreatywności dziecka, humor, kształtowanie wrażliwości, poetyckość i nastrojowość tekstu. Z kolei krytycy, dla których wartością nadrzędną jest „prawda” o świecie realnym, skłonni są do przeceniania tematów i zachowań drastycznych, bliższych patologicznemu marginesowi życia. Literaturoznawcy stawiają najwyżej wartości estetyczne, pedagodzy zaś wychowawcze⁷⁷. Potrzebne wydaje się więc opracowanie kategorii aksjologicznej waloryzacji książki dziecięcej, jako jednego z elementów dobrze już funkcjonującego systemu informacji o niej, podobnie jak próbuje się to robić w odniesieniu do gier komputerowych, choć tutaj oczywiście klasyfikacja musiałaby być nieco bogatsza. W obecnych realiach rynku książki dziecięcej, gdzie kicz (i estetyczny, i etyczny, i edytorski) ukrywa się nierzadko pod fasadą wartości wysokich — waloryzacja taka powinna być stałym elementem informacji księgarskiej, klasyfikacji bibliograficznej i bibliotecznej (katalogowej)⁷⁸. Prawdopodobnie nie da się we współczesnej postmodernistycznej, relatywistycznej kulturze globalnej uzgodnić jednolitej, a tym bardziej absolutnej czy powszechnie aprobowanej hierarchii wartości, jednak nabywcy, odbiorcy i użytkownicy piśmiennictwa dziecięcego mają prawo do informacji, już na etapie wyboru książki, nie tylko o tym, dla jakiego wieku jest ona przeznaczona (co dzisiaj zwykle niewiele wnosi), ale jaki klucz wartościowania świata, jaką hierarchię wartości (etycznych i estetycznych) proponuje — i w warstwie literackiej, i w warstwie plastycznej.

Trudność, a w konsekwencji przypadkowość wyborów z ogromnej oferty tytułowej książek dziecięcych oraz brak spójnego i wielopoziomowego systemu edukacji czytelniczej wydają się powodem wielu braków czytelnictwa dziecięcego. Rodzina jest często pozostawiona sama sobie, a nie zawsze ma ona odpowiednie kompetencje, by dokonywać wyborów odpowiednich książek i znajdować wła-

⁷⁶ Wydaje się że taki kontekst refleksji, np. nad aksjologią *Harry’ego Pottera*, rzadko dostrzegany, ujawnia rolę powieści J. Rowling we współkształtowaniu i wzmacnianiu „świadomości magicznej” mieszkańców współczesnej kultury, interpretujących świat za pomocą kabały, talizmanów, wróżb, przepowiedni, horoskopów itp. rekwizytów myślenia magicznego. Zob. M. Gwadera: „*Czaruj albo gin*”. *Problematyka tanatologiczna w cyklu powieści o Harrym Potterze J.K. Rowling*. W: *Problemy współczesnej tanatologii*. Red. J. Kolbuszewski. Wrocław 2007, s. 449—456.

⁷⁷ B. Szargot: *Wartościowanie książki dla młodego czytelnika we współczesnej krytyce literackiej*. W: *Książka dziecięca...*, s. 245—254.

⁷⁸ Mógłby on określać nie tylko występowanie (lub nie) określonych wartości uniwersalnych, ale także ich filozoficzno-etyczny rodowód. W Zakładzie Czytelnictwa IBiIiN Uniwersytetu Śląskiego trwają prace nad skategoryzowaniem takiego klucza, którego celem jest nie tyle sugerowanie wyboru, ile informowanie o faktach umożliwiających jego dokonanie.

ściwe metody czytelniczej edukacji, zwłaszcza gdy dziecko przejawia trudności z opanowaniem techniki czytania. Szkoła stawia, jako priorytetowe, inne niż rodzina cele edukacji czytelniczej i nie znajduje dostatecznych środków, by trwale i konsekwentnie wspierać rodziny w ich indywidualnych działaniach na rzecz edukacji czytelniczej dzieci — ani gdy chodzi o czytania spontaniczne, w czasie wolnym, ani tym bardziej czytania terapeutyczne, wymagające dodatkowych kwalifikacji. Oddziaływanie mediów jest często konkurencyjne wobec czytania i w rodzinie, i w szkole. Mimo urzeczywistniania gdzieś tam obiecujących pomysłów zmierzających ku realizacji modelu biblioteki dziecięcej nowej generacji, tzw. 2.0, liczne biblioteki nadal powielają tradycyjne „wewnętrzne” formy pracy z czytelnikiem, organizowane dużym nakładem sił i środków (konkursy, spotkania autorskie, wystawy), gdy najefektywniejsze są „otwarte” formy pracy — poza biblioteką, w środowisku potencjalnych czytelników, zwłaszcza niechętnych książce i czytaniu, wyrównywanie kompetencji, a przede wszystkim permanentna edukacja czytelnicza rodziców i rodziny, czemu w dużej mierze zawdzięczają swój sukces kulturalny kraje notujące najwyższe wskaźniki czytelniczej aktywności, jak Finlandia, Norwegia, Dania czy Szwecja. W Polsce edukacja czytelnicza dzieci bywa zatem często nieskoordynowana, a nierzadko „akcyjna” — doraźna.

Większość badaczy wskazuje na potrzebę stworzenia zintegrowanego systemu edukacji czytelniczej, tym bardziej że współpraca bibliotek publicznych w działaniach na rzecz czytelnictwa dziecięcego, akcja „Cała Polska czyta dzieciom”, działalność czasopisma „Guliwer”, nagrody w dziedzinie książki dla młodszych i starszych dzieci są już sprawnie działającymi elementami takiego systemu. Należy natomiast uzupełnić pozostałe ogniwa, a przede wszystkim potrzebna jest koordynacja i współpraca instytucji książki w działaniach na rzecz rodziny, a więc czytelniczych inicjacji, zwłaszcza w środowiskach kulturalnie zaniedbanych. W większej mierze powinno się pozyskać wydawców (potrzebne są „wysokie” serie edytorskie kanonu, o cenie przystępnej także dla niezamożnych, oraz zbiory dla określonych sytuacji czytania, np. czytań domowych), biblioteki, teatry. Zintegrowany system edukacji czytelniczej i medialnej stanie się skuteczny, jeżeli będzie miał charakter i status narodowego programu wychowania do twórczego uczestnictwa w kulturze dzieci i młodzieży od niemowlęstwa, a nawet od okresu prenatalnego, po maturę. Uczyć trzeba nie tylko wyboru lektury, ale i korzystania z niej, zachowań czytelniczych w określonych sytuacjach komunikacyjnych, stylów odbioru, a także tworzyć „modę na czytanie”. Stawiana dziś często alternatywa „lepiej niech czytają cokolwiek niż nie”, czyli zgoda na bylejakość i aksjologiczny chaos, jest w istocie rezygnacją środowisk wychowawczych ze swej najistotniejszej funkcji — socjalizacji i zakorzeniania w kulturze młodego pokolenia. Może więc najważniejsze powody czytelniczych (i wychowawczych) kłopotów z młodzieżą leżą po stronie dorosłych, którzy — podlegli fałszywym ideom wszechogarniającej tolerancji — nie chcą już odgrywać roli mistrzów ani przewodników w wyborze. A przecież, jak najtrafniej określił to Bruno Bettelheim, nauka czytania jest w istocie nauką

kultury i nie jest obojętne, ku jakim wyborom i jakościom tej kultury będzie młodych odbiorców kierowała⁷⁹.

Konieczne są również badania czytelnicze nowego typu, systematycznie kontynuowane, których rezultatem byłoby stałe monitorowanie procesów czytelnictwa dziecięcego. Muszą być one poświęcone zagadnieniom dotąd nieobecnym lub niedostatecznie diagnozowanym, jak między innymi: recepcja książki w kontekście odbioru mediów elektronicznych; funkcjonujące społecznie wzory czytań dziecięcych i rodzinnych; środowiskowa recepcja kanonów uznanych za wartościowe; dziecięca recepcja współczesnych ilustracji i edytorskich standardów; kształtowanie się pojęć i wzorów estetycznych oraz etycznych u dziecka obcującego z różnymi rodzajami przekazów medialnych; psychologiczne aspekty recepcji „książek zbójceckich”; rodzina jako środowisko czytelnicze; projekty przedszkolnej, szkolnej i pozaszkolnej edukacji czytelniczej dla dzieci i rodzin społecznie i kulturalnie zaniedbanych, a także projekty pracy bibliotek z dziećmi nieprzeciętnie uzdolnionymi.

⁷⁹ B. Bettelheim, K. Zelan: *To Teach Reading...*